



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

“Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en  
estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo”

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA:**

María Ysabel Zegarra Cruz

(orcid: 0000-0003-3506-6598)

**ASESORA:**

Dra. Haydee Mercedes Aguilar Armas

(orcid: 0000-0001-9368-6184)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Psicométrica

**Trujillo – Perú**

**2019**

## **Dedicatoria**

*A Manuel, mi padre, por ser mi  
mayor fuente de amor,  
admiración y respeto como ser  
humano. Por cada una de sus  
enseñanzas y vivencias  
compartidas. Mi amor para  
toda la vida.*

*A mi madre, Flor, por  
ser día a día la  
persona que guía mis  
pasos, me muestra su  
esfuerzo y amor  
invaluable.*

La autora.

## **Agradecimiento**

*A Dios por ser el auxilio y pilar  
principal que sostiene mi vida.*

*Y a la vida por haberme  
concedido la oportunidad de  
realizar la presente  
investigación.*

*Mi infinito y total  
agradecimiento a mi Madre,  
por brindarme su apoyo,  
guía y aliento incondicional  
para seguir el camino de los  
estudios, y mi vida en  
general.*

La autora.

**Página del jurado**



---

Dra. Mercedes Aguilar Armas  
Presidente de jurado



---

Dra. María Esther Quiroz Alcalde  
Secretaria de jurado



---

Mg. Candy Calderón Valderrama  
Vocal de jurado

### **Declaratoria de autenticidad**

Yo, María Ysabel Zegarra Cruz con DNI. N° 44740729 a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 30 de septiembre del 2019

María Ysabel Zegarra Cruz

DNI: 44740729

## **Presentación**

Señores miembros del Jurado:

Con el propósito de obedecer la normativa de grados y títulos de la Universidad César Vallejo, hago presente mi investigación “Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo”. La cual pongo a vuestra disposición, esperando cumplir con todos los requerimientos solicitados para la aprobación de la obtención del título profesional de Licenciado en Psicología.

Trujillo, 30 de septiembre del 2019

María Ysabel Zegarra Cruz

## Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento .....	ii
Página del jurado .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Declaratoria de autenticidad .....	iv
Presentación.....	v
RESUMEN .....	ix
ABSTRACT .....	x
I. INTRODUCCIÓN .....	10
II. MÉTODO .....	19
2. 1 Tipo y diseño de Investigación .....	19
2. 2 Operacionalización de variables.....	19
2. 3 Población y muestra .....	20
2. 4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad .....	21
2. 5 Procedimiento.....	22
2. 6 Métodos de análisis de datos .....	23
2. 7 Aspectos éticos .....	23
III. RESULTADOS .....	24
IV. DISCUSIÓN .....	29
V. CONCLUSIONES .....	32
VI. RECOMENDACIONES.....	33
VII. REFERENCIAS.....	34
ANEXOS.....	40

## Índice de Tablas

<i>Tabla 1 Operacionalización de variables .....</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 2 Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación ítem-factor (n=300).....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 3 Índices de ajuste absoluto (n=300).....</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 4 Matriz de correlaciones entre ítems del instrumento (n=300) .....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 5 Estadísticos de fiabilidad de las puntuaciones del instrumento (n=300).....</i>	<i>28</i>



## **Índice de figuras**

*Figura 1 Estructura factorial de factores específicos correlacionados M2-12 (n=300)... 26*

*Figura 2 Estructura factorial de factores específicos correlacionados M2-11 – re especificado (n=300) 27*

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad determinar las evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica en 300 estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo. El instrumento utilizado fue la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014). Para determinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna, se efectuó un primer análisis factorial confirmatorio que reportó índices de ajuste RMSEA, SRMR, CFI, TLI, CMIN/DF, AIC, con hallazgos que refiere la necesidad de la re-especificación, de tal manera se procedió a un segundo análisis que reportó valores que indican un buen ajuste para los índices de ajuste CFI=.90, TLI=.90, CMIN/DF=2.75, AIC=164.41, con cargas factoriales estandarizadas en su totalidad sobre el .30, y ausencia de multicolinealidad <.85, mostrándose así un ajuste satisfactorio en la población estudiada. La confiabilidad por consistencia interna se obtuvo a través del coeficiente Omega, en autorregulación académica presenta un valor de .76, y en el mismo factor sin considerar el reactivo 4, presenta un valor de .77; y en postergación de actividades el índice de fiabilidad es de .73.

**Palabras claves:** Procrastinación Académica, evidencias de validez, confiabilidad.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the evidences of validity of the Academic Procrastination Scale in 300 students from private schools in the district of Trujillo. The instrument used was the Scale of Academic Procrastination (EPA) of Busko adapted by Dominguez, Villegas and Centeno (2014). To determine the evidence of validity based on the internal structure, a first confirmatory factor analysis was carried out that reported adjustment indices RMSEA, SRMR, CFI, TLI, CMIN / DF, AIC, with findings that refer to the need for re-specification, In this way, a second analysis was carried out that reported values indicating a good adjustment for the adjustment indices CFI = .90, TLI = .90, CMIN / DF = 2.75, AIC = 164.41, with factorial loads standardized in their entirety .30, and absence of multicollinearity <.85, thus showing a satisfactory adjustment in the population studied. The reliability for internal consistency was obtained through the Omega coefficient, in academic self-regulation it presents a value of .76, and in the same factor without considering the reagent 4, it presents a value of .77; and in postponement of activities, the reliability index is .73.

**Keywords:** Academic procrastination, evidence of validity, reliability.

## I. INTRODUCCIÓN

Uno de los más grandes problemas que atraviesa la población escolar es el tema de la procrastinación, y es que muchos estudiantes experimentan una real y fuerte falta de motivación, actitudes de indiferencia e irresponsabilidad frente a compromisos escolares, así pues, las tareas y los quehaceres académicos comienzan a ser vistos como actividades tediosas y aburridas, entonces empiezan a postergar sus actividades aun cuando cuentan con el tiempo y los elementos necesarios para llevarlas a cabo.

La población adolescente en etapa escolar se encuentra diariamente en una lucha personal para hacer frente a las exigencias y desafíos personales - académicos. (Silva, 2016). Los escolares, en su necesidad de cumplir con sus tareas, trabajos grupales e investigaciones deben hacer uso de cierta habilidad para organizarse, establecer horarios precisos para dedicarse a ellos. Pero, esto muchas veces resulta difícil e imposible de manejar, es allí donde entonces empezarán a postergar las tareas, seguirán acumulando obligaciones, y a corto o largo plazo no llegaran a concluir las, lo que finalmente ocasionará que estos alumnos bajen su rendimiento académico.

La procrastinación para Andrade (2017) es la tendencia a postergar alguna actividad de cualquier índole, bien sea del contexto laboral, familiar, académico o social. Este autor refiere que la procrastinación es considerada como un constructo policontextual. Además, Álvarez (2010) menciona que no sólo sería cuestión de postergar o dejar para después actividades previstas, sino que con él se pierde el foco de atención sobre la importancia de realizarlas de forma ordenada y planificada en un tiempo determinado.

Romo (2017) comenta que los procrastinadores, conducen su accionar de una manera consciente. Refiere que, tras notar que el tiempo ya avanza y ahora les queda poco tiempo para llevar a cabo la actividad pendiente, sienten presión para realizarla, entonces segregan mayor cantidad de adrenalina. Procrastinar implica una fuerte movilización de emociones, tanto positivas como negativas, pero son estas últimas las que dejan resultados desagradables y defectuosos, toda vez que perjudicaría su concentración. La autora además explica que la procrastinación opera como un mecanismo de defensa, pues este accionar aparece ante una situación a la que el individuo lo percibe como amenazante y difícil de afrontar.

Riveros (2018) concluye diciendo, la procrastinación no es una conducta convencional para el ser humano, pues se ve perjudicado en las competencias esenciales para su productividad; produce incapacidad para planificar, autorregularse y ser eficaz, de tal manera que al final disminuye así su autoeficacia personal.

Académicamente hablando, la procrastinación afecta de muchas maneras la vida del alumno que lo practica, por ejemplo, Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez, y Martínez (2012) mencionan cómo la procrastinación académica repercute en el estudiante con altos niveles de ansiedad a la hora de rendir examen, cuando el alumno o alumna pospone sus quehaceres académicos se incrementa el nivel de ansiedad de manera específica. Esto se evidencia en signos tales como angustia, agotamiento, cefalea, somnolencia, inquietud, problemas de concentración e irritabilidad, entre otros.

En el plano nacional, el Perú presenta algunos estudios o investigaciones que permiten dar a conocer como tal la realidad del tema, por ejemplo, Marquina, Gomez, Salas, Santibañez y Rumiche (2016) realizaron una investigación y encontraron que el 97.1% de su población optaban por realizar sus quehaceres académicos solo momentos antes de ser entregadas. También Vallejos (2015) halló en una población de alumnos universitarios de Lima que las actividades académicas que implican el hecho de estar al día con trabajos y tareas, estudiar para los exámenes y realizar trabajos de fin de ciclo son las que mayormente se postergan.

Es necesario contar con herramientas de medición para la procrastinación, las mismas que contribuyan a explicarla y conceptualizarla como tal. Entre ellas se puede mencionar a la Evaluación de la Procrastinación en Estudiantes – PASS de Solomon y Rothblum (1984) que mide tanto la frecuencia como los antecedentes cognitivos-conductuales de la postergación. Otro instrumento útil es el Cuestionario de Procrastinación de Exámenes – TPQ de Kalechstein, Hocevar, Zimmer & Kalechestien (1989) que evalúa específicamente la procrastinación de exámenes. Además, la Escala de Procrastinación – TPS de Tuckman (1990), es una medida de autoinforme sobre la tendencia a perder el tiempo, postergar o dejar de hacer cosas que ya deberían estar hechas. Y también, el Inventario de Estado de Procrastinación Académica – APSI de Schouwenburg (1992) que tiene como objetivo medir las fluctuaciones de los comportamientos y pensamientos de procrastinación académica.

Observando la gama de herramientas de evaluación en esta área, la presente investigación hizo uso de la Escala de Procrastinación Académica EPA de Busko (1998), ya que muestra una adaptación reciente por Domínguez, Villegas y Centeno (2014), realizada por medio del análisis psicométrico con adaptación de unidimensional a bidimensional, en ella se suprimieron 4 ítems, quedando conformada una escala de 12 reactivos, y la validez del constructo lo obtuvo a través del análisis factorial exploratorio. La confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach obteniéndose .816 para la escala total; .821 para el factor Autorregulación académica, y .752 para el factor Postergación de actividades. Por consiguiente, ésta escala presenta adecuadas propiedades psicométricas y permiten servir de apoyo para siguientes estudios de validación y en general resulta ser una buena herramienta de evaluación.

Dado que la procrastinación ocasionaría que los escolares experimenten baja motivación intrínseca por las tareas y también falta de planificación y organización del tiempo, y sobre todo las consecuencias emocionales que se podrían presentar, resulta importante conocer los niveles de procrastinación específicamente en estudiantes de colegios, teniendo en cuenta que esto influye de forma significativa en su rendimiento escolar y también podría repercutir en los años siguientes de su vida, ya sea en el plano universitario u académico como en su futuro en general.

Entre los trabajos previos referidos a la variable Procrastinación se puede nombrar a Álvarez (2010) quien realizó la adaptación de la Escala de Procrastinación General y Académica. Para la realización de su trabajo tomó una muestra de 235 estudiantes, de ambos sexos, que cursaban el cuarto y quinto año de educación secundaria perteneciente a una institución privada en Lima. Los resultados obtenidos con respecto a la validez de constructo efectuado a través del análisis factorial exploratorio, evidencian únicamente un factor que pone de manifiesto el 23.89% de la varianza total, estos datos evidencian que la escala presenta validez de constructo. La medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de .80 y el test de esfericidad de Barlett alcanza un valor significativo ( $\chi^2 = 707.95$   $p < .05$ ) lo cual indica que las correlaciones entre los ítems son elevadas y las variables tiene un adecuado potencial explicativo. Asimismo, se observa que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a .87, lo que permite concluir que es confiable.

Posteriormente, y continuando el trabajo previo de Álvarez (2010) los investigadores Domínguez, Villegas y Centeno (2014) desarrollaron el estudio llamado Las evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica, en el tuvieron a bien adaptar esta prueba en una muestra de 379 alumnos en una universidad de Lima, los participantes se encontraban edades que entre los 16 y 40 años de edad. Realizado el análisis preliminar de correlación ítem-test se demostró la presencia de valores inferiores a .20 en los reactivos 3, 4, 15 y 16; motivo por el cual estos ítems fueron eliminados. A continuación, se efectuó el análisis factorial exploratorio con los 12 reactivos restantes, de allí se extrajeron 2 factores con cargas factoriales por encima del .30, donde la varianza explicada es de 49.55%. Asimismo, se obtuvieron los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) mostrando el índice de bondad de ajuste ( $GFI=.97$ ), el error cuadrático medio de aproximación ( $RMSEA=.078$ ), el índice de bondad de ajuste estandarizado ( $AGFI=.96$ ), y las cargas factoriales estandarizadas con valores superior a .20. Por último, se realizó el cálculo de la consistencia interna de la nueva estructura, conformada ahora por 9 reactivos para el factor autorregulación con un Omega de .821, y por 3 ítems para el factor postergación de actividades con un omega de .752.

A nivel local, se encuentra la investigación de Guevara (2017) que tuvo como objetivo conocer las evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica a partir de una muestra conformada por 377 estudiantes adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 18 del distrito de Víctor Larco Herrera en la ciudad de Trujillo. Para ello hizo uso de la adaptación antes mencionada de Domínguez, et al. (2014), misma que consta de 2 dimensiones y 12 reactivos. Los resultados de validez se llevaron a cabo por medio de un análisis factorial confirmatorio (AFC), del cual se reporta los índices de ajuste, donde índice de ajuste comparativo ( $CFI=.853$ ), el índice de bondad de ajuste ( $GFI=.922$ ), el error cuadrático medio de aproximación ( $RMSEA=.082$ ), y los pesos factoriales estandarizados están por encima del .30. Los valores de confiabilidad se obtuvieron por consistencia interna Omega teniendo como resultados .759 para la dimensión autorregulación (9 ítems), y de .687 para la dimensión postergación de actividades (3 ítems).

Últimamente, Barraza y Barraza (2018) llevaron a cabo su investigación en la que establecieron las evidencias de validez y confiabilidad que respaldan el uso de la

Escala de Procrastinación Académica adaptada por Domínguez, et al. (2014). Para ello la muestra estuvo conformada por 361 alumnos de educación media superior de un Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial y de Servicios de la ciudad de Durango en México. El Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio permitieron prescindir dos ítems de la escala, con ello la versión resultante mostró mejor ajuste que la versión de 12 ítems. Posteriormente, el análisis factorial confirmatorio (AFC), arrojó un índice de ajuste comparativo (CFI) de .91 con un error cuadrático medio de aproximación (RMSA) para el modelo de 12 reactivos de .055, así como cargas factoriales estandarizadas superiores a .40, con una fiabilidad por medio del coeficiente alfa de .70 a .85.

A continuación, se presentan algunas definiciones sobre el tema. Procrastinación tiene su origen en el latín “procrastinare”, pro, adelante, y crastinus, referente al futuro, implica la acción y el efecto de procrastinar. Es, según la Real Academia Española (RAE, 2017), la tendencia y el resultado de procrastinar, es decir, de demorar, retardar, diferir o retrasar alguna actividad.

Barreto (2015) la conceptualiza como la acción o el hábito de postergar algo que debe ser realizado, reemplazándolas por actividades menos significantes o relevantes pero que se perciben como más gratas o agradables. Para Steel (2011) este comportamiento no debe ser visto como un mero error o un desliz, sino como la falta de capacidad para enfocarse y orientarse de forma eficiente y productiva al logro de una tarea.

Wambach, Hansen & Brothen, (2001) aseveran que algunas veces las personas buscan a toda costa evitar una situación o tarea, en lugar de hacer un real esfuerzo para afrontarla. Entonces, la procrastinación resulta ser la evitación o demora voluntaria para desarrollar una actividad, aun cuando la persona que sabe de las posibles consecuencias negativas que ha de venir con su accionar.

Se habla mucho de los efectos de la procrastinación sobre la salud, pues es sabido por muchos estudios, como el de Stead, Shanahan y Neufeld (2010), que las personas que actúan bajo el devenir procrastinador experimentan en mayor medida estrés, así como malestar subjetivo e ideas de arrepentimiento. Se dice que en general presentan una peor salud mental, y procuran en menor medida buscar ayuda.



Para Guzmán (2013) existen tres tipos de procrastinación. La procrastinación activa es una de ellas, y se caracteriza por la postergación deliberada de las actividades. Las personas refieren que procrastinan de forma intencional, pues obtienen un mejor resultado, y su desempeño se optimiza cuando trabajan bajo presión. Esto supone que el estrés y la ansiedad que se genera por la proximidad del plazo máximo de la realización de la actividad, conlleva a que la persona destine mayor energía para alcanzar a última hora las metas esperadas.

La procrastinación evitativa hace referencia a la tendencia de retrasar o evitar la consecución de actividades o tareas, como consecuencia de la ansiedad o el temor que genera la realización de una actividad catalogada como difícil, aburrida o poco satisfactoria. Es por ello que suelen incurrir en comportamientos evitativos como medio para reducir la ansiedad generada por la situación, generando a largo plazo un patrón de desajuste en el funcionamiento del individuo.

Y por último la procrastinación decisional, se refiere a la postergación que se ejecuta, pero para tomar de decisiones. Sáez (2014) sostienen que la procrastinación decisional es la tendencia a no ser capaz de tomar decisiones oportunamente, se trata de un aplazamiento deliberado e intencional para decidir alguna cuestión o cuestiones, por considerarla difícil, frustrante, o por no confiar en sí mismo y en sus habilidades para decidir.

Ahora bien, específicamente en la Procrastinación Académica, Rothblum, Solomon & Murakami (1986) la definen como la predilección a dejar de lado siempre o casi siempre una actividad académica, y en la misma dirección la proclividad a experimentar siempre o casi siempre ansiedad y angustia relacionadas a este accionar. Así pues, los estudiantes optarían voluntariamente a retrasar o demorar sus responsabilidades académicas, debido a una falta de motivación o un escaso deseo de desempeñar un trabajo o tarea, pues esto le resulta aversivo o los aburre. Para Sánchez (2010) la procrastinación académica es un comportamiento que continuamente justifica los momentos en que el alumno desaprovechó o perdió tiempo para ejecutar las tareas o actividades asignadas.

Para Álvarez (2010) la procrastinación académica representa una práctica desarrollada por los estudiantes que impide que alcancen sus objetivos académicos, manifestando

dificultades relacionados a la eficiencia y productividad. Akinsola (2007) refiere que la forma más común de procrastinación académica consistente en dilatar hasta el último momento para iniciar con el desarrollo de una tarea o estudiar para un examen. García (2012) advierte que esta tendencia va en aumento, pues es usual ver a estudiantes evadiendo el esfuerzo físico o mental, a pesar de estar conscientes de la importancia de sus responsabilidades en su formación personal.

De esta manera, la procrastinación es entendida como la acción de aplazar responsabilidades, en este caso específicamente las tareas o trabajos académicos, también implica el hecho de retrasar la toma de decisiones. La procrastinación se convierte de esa manera en un mal hábito reforzado cada vez que se elude o dilata la realización de alguna de ellas, las mismas que son consideradas por los estudiantes como molestas o desagradables, por ello buscan huir de forma inmediata de la ansiedad que el estudio y las tareas les generan, sustituyéndola por alguna otra actividad que les sea más gratificante.

Acerca de las dimensiones de la Procrastinación Académica, Busko (1998) toma como referencia el modelo conductual y el modelo cognitivo para elaborar la Escala de Procrastinación Académica (EPA) desestimando cualquier otro modelo teórico que no considerara apropiado o carente de evidencia empírica para evaluar la procrastinación, producto de ello logro obtener las siguientes dimensiones:

- La dimensión Autorregulación académica, refiere Álvarez (2010), permite evaluar en qué medida los estudiantes regulan y controlan sus pensamientos, motivaciones y comportamientos. Aquellos estudiantes que puntúen bajo en autorregulación tendrían un alto nivel de procrastinación y al contrario los que puntúen alto en autorregulación presentarían un bajo nivel de procrastinación. La autorregulación implica que los estudiantes establezcan sus metas académicas, monitoreen, regulen y controlen sus pensamientos, motivaciones y acciones, teniendo en cuenta los requerimientos y las características de su entorno. (Valdés y Pujol, 2012)
- La dimensión postergación de actividades, explica Álvarez (2010) permite evaluar en qué medida los estudiantes postergan o posponen sus actividades académicas, reemplazándolas por otras que les resulten más agradables o que no les signifiquen esfuerzo alguno. Sáez (2014) refiere que se trata de un hábito

negativo que influye de manera dañina en los estudiantes pues consigue que se desempeñen inadecuadamente y posteriormente no consigan sus metas. La postergación de actividades sería entonces el principal componente de la procrastinación académica, pues ésta deviene en las conductas observables de los estudiantes.

Para terminar, es preciso mencionar aquellos modelos teóricos en los cuales se enmarca la presente investigación. Así tenemos al modelo psicodinámico, que explica la procrastinación desde el temor al fracaso, la desmotivación presente en aquellas personas que fracasan o abandonan sus quehaceres o tareas a pesar de poseer la suficiente capacidad e inteligencia para desenvolverse de manera triunfante. Para Baker (1979) el miedo a fracasar se establecería en las relaciones familiares patológicas, allí donde los padres en el cumplimiento de sus roles propician la maximización de frustraciones afectando así la autonomía de sus hijos.

En el Modelo Motivacional una persona puede escoger entre dos estados, por un lado, la certeza de alcanzar el éxito en la realización de sus metas, y, por otro lado, el miedo al fracasar, evadiendo una situación que fue percibida como negativa. El modelo se explica, dicen McCown, Ferrari & Johnson (1991) cuando el miedo al fracaso supera el optimismo y la confianza por el éxito y las personas prefieren elegir aquellas actividades que le garanticen indiscutiblemente el logro, de esa manera empiezan a postergar actividades valoradas por ellos mismos como complejas o tendientes al fracaso.

Luego en el modelo conductual, Skinner (1977) ya ha demostrado que el reforzamiento es aquello que mantiene una conducta, sea negativa o positiva. En la procrastinación la conducta de postergación ha sido reforzada y retroalimentada por un buen resultado, pues se ha logrado salir exitoso de esa experiencia, lo que ha propiciado que se mantenga en el tiempo.

Y, por último, en el modelo cognitivo, la actividad procrastinadora, explicada por Wolters (2003) se relaciona con el procesamiento de información disfuncional que maneja e involucra esquemas desadaptativos que se encuentran relacionados con la incapacidad de realizar tareas y el miedo a la exclusión social. Dice también que las personas al reflexionar acerca del comportamiento de aplazar advierten en ellos

misimos pensamientos obsesivos, siempre que no puedan llevar a cabo una actividad o cuando se avecina el momento de entregar una tarea. Este modelo explica que los individuos primero se comprometen a la realización de una actividad, a continuación, comienzan a experimentar pensamientos molestos acerca de su progreso y la incapacidad para planearla o ejecutarla, surgiendo de esa manera pensamientos automáticos negativos vinculados con una pobre autoeficacia, lo que finalmente impide la terminación de la tarea.

El problema planteado en esta investigación se presenta de la siguiente manera:

¿Cuáles son las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo?

El presente trabajo justificó su realización teniendo en cuenta en primer lugar, el valor teórico, pues aporta información revisada y conocimiento científico de la variable procrastinación académica, al mismo tiempo que motiva a la elaboración de nuevos estudios. Luego el valor social, pues brinda un aporte a las instituciones educativas a partir del instrumento adaptado, ya que identificó de modo directo casos donde los estudiantes de secundaria presenten dicha problemática, y dejó abierta la posibilidad de llevar a cabo programas de proyección social que tengan como objetivo disminuir los niveles de procrastinación. Después, el valor metodológico, y en base a los resultados obtenidos, corroboró conocimientos previos y utilizó un instrumento con adecuadas evidencias de validez para la población en cuestión, siendo desde ya un antecedente para futuras investigaciones interesadas en abordar la temática propuesta.

El objetivo propuesto en esta investigación, de forma general, consiste en: Determinar las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo.

Específicamente consistirá en:

- Identificar las evidencias de validez basadas en la estructura interna por medio del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo.
- Identificar la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo.

## II. MÉTODO

### 2.1 Tipo y diseño de Investigación

El tipo de estudio considerado fue el tecnológico, Sánchez y Reyes (2006) enuncian que este tipo de estudio busca enriquecer a la ciencia con instrumentos, procesos y programas que resulten de vital y eficaz utilidad a posteriores investigaciones, potenciando así la mejora en cuanto la obtención de datos de la población a evaluar.

Su diseño fue instrumental, Montero y León (2007) explican que se refiere a la elaboración, diseño, construcción o adaptación de instrumentos psicométricos válidos y confiables.

### 2.2 Operacionalización de variables

*Tabla 1 Operacionalización de variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Escala de medición
<b>Procrastinación Académica</b>	“Tendencia irracional de demorar o postergar las actividades académicas relacionadas a un buen desempeño” (Álvarez, 2010)	La procrastinación académica se medirá a través de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).	Autorregulación académica: compuesto por los ítems 2,3,4,5,8,9, 10,11,12. Evalúa conductas como prepararse con anticipación, realizar las tareas con anticipación, invertir tiempo en el estudio y utilizar recursos necesarios para cumplir con mis tareas. (Álvarez, 2010)	Ordinal, pues existen varias categorías, pero también mantienen un orden. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

---

Postergación de actividades:  
compuesto por los ítems 1,6,7.  
Implica aplazar las actividades y esperar el último minuto para empezar las actividades.  
(Álvarez, 2010)

---

### **2.3 Población y muestra**

Para Arias (2006) se trata de una porción finita extraída de una población objetivo a la que tiene acceso, y se elige teniendo en cuenta los recursos y el tiempo que demanda la investigación. La población accesible estuvo constituida por 1000 estudiantes de las instituciones educativas Colegio Privado Mixto Marcelino Champagnat, el CEP Nuestra Señora del Perpetuo Socorro y el Colegio Brüning, las edades comprendidas fueron entre 16 y 17 años, de ambos géneros.

Ferrando y Anguiano (2010), proponen una muestra no menor de 200 casos como inicio para evaluar la calidad de un test. Así pues, para el presente estudio se consideró a 300 estudiantes de los colegios privados antes mencionados de Trujillo. Además, el tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, por lo cual la selección se hizo de acuerdo a las características propuestas por la investigadora. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **Criterios de inclusión:**

Dentro de los criterios de inclusión se consideró a estudiantes adolescentes matriculados en los colegios seleccionados, pertenecientes a ambos géneros y con edades comprendidas entre 16 y 17 años, asimismo a aquellos que participaron de forma voluntaria.

### **Criterios de exclusión:**

Dentro de los criterios de exclusión, no se consideró a aquellos sujetos que respondieron de manera incompleta o errónea los protocolos materia de estudio.

## **2. 4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **Técnica:**

Para la presente investigación la técnica de recolección de datos utilizada fue la evaluación psicométrica, en ella el sujeto a evaluar se encontró frente a un instrumento estructurado teniendo que seleccionar entre varias opciones de respuestas aquella que consideraron se ajusta mejor a su caso particular (González, 2007).

### **Instrumento de recolección de datos:**

Esta investigación empleó la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) creada por Deborah Ann Busko en el año 1998. Se trata de un instrumento de naturaleza canadiense, consta de 16 ítems, siendo construida para emplearse con estudiantes universitarios. La administración del instrumento puede ser de forma individual o colectiva y la respuesta al test toma entre 8 y 12 minutos. El test puede ser administrado a personas entre los 13 y 40 años. Originalmente presenta una estructura unidimensional, es decir, un solo factor que explica 23.89% de la varianza total del instrumento.

### **Validez y confiabilidad**

En cuanto a la confiabilidad, el instrumento original usó la consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach obteniendo un coeficiente de .86. La validez del total

de items fue de 0.046 ( $p < 0.05$ ) utilizando un análisis factorial exploratorio. Álvarez (2010) tradujo, adaptó y validó por primera vez esta escala.

La presente investigación hizo uso de la validación hecha por Domínguez, Villegas y Centeno (2014), quienes realizaron un estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario en el cual optaron por modificarla y pasar de unidimensional a tener dos dimensiones. Esta serie cuenta con un total de 12 preguntas con respuesta politómica y puede ser administrada a personas a partir de los 16 años. El procedimiento de validación se realizó por medio de un análisis factorial por mínimos cuadrados no ponderados, mostrando una solución de dos factores en la varianza total del instrumento de 49.55%, donde el 34.41% pertenece al primer factor y un 15.14% al segundo. Ello demuestra que ambas cargas factoriales son adecuadas, moderadas y elevadas. El análisis factorial confirmatorio dio cuenta de mejores indicadores demostrando un mejor ajuste de los datos al modelo. Los índices de modificación advirtieron la inexistencia de errores correlacionados que de ser implementados puedan mejorar el modelo. Por otro lado, los análisis de confiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach arrojaron un valor global para la escala de .816; .821 para el factor autorregulación académica y finalmente .752 para el factor postergación de actividades.

## **2.5 Procedimiento**

La aplicación del instrumento se llevó a cabo, en primera instancia, solicitando el permiso correspondiente a los directores de los colegios mediante una carta de presentación firmada por la escuela, en la cual se explicaba el nombre de la investigación, sus objetivos y quien la realizaba. Siendo así, ya en aulas de clase, se explicó a los estudiantes los fines y aspectos importantes de la investigación, también se les comunicó que sus nombres no serían revelados, pues se mantendrá en todo momento el anonimato de los participantes, salvaguardando de esta manera su integridad personal. Igualmente, la participación fue de manera voluntaria, informándoles que tenían la opción de abstenerse a participar o que, si en algún momento sentían la necesidad de abandonar la evaluación, a pesar de haber aceptado, estaban en total libertad de hacerlo. Por último, fue necesaria la presencia de una



persona mayor de edad, tutor o docente, quien con su firma en un documento redactado por la investigadora llamado Carta de testigo informado avaló que se ha cumplido con brindar la información respectiva antes mencionada y que en ningún momento se exigió la participación de los alumnos menores de edad.

## **2. 6 Métodos de análisis de datos**

Se analizó en IBM SPSS Statistics 24, para la media, además desviación estándar, y también la correlación ítem-factor, en el Amos Graphics 24, se reportó la asimetría y curtosis, con valores inferiores a  $\pm 2$ , que indica la presencia de normalidad univariada (Lloret, et al., 2014), asimismo la máxima verosimilitud (Medrano y Núñez, 2017), en AFC se obtuvo RMSEA, SRMR, CFI, TLI, CMIN/DF, AIC, con hallazgos que refiere la necesidad de la re-especificación, de tal manera se procedió a un segundo análisis que reporta valores que indican un buen ajuste para los índices de ajuste RMSEA, SRMR, CFI, TLI, CMIN/DF, AIC, con cargas  $>.30$ , y ausencia de multicolinealidad  $<.85$  (Escobedo, et al., 2016; Pérez, et al., 2013).

A continuación, se utilizó el programa R project 3.6.0, la consistencia interna de omega, así como los IC (Ventura-León, 2018).

## **2. 7 Aspectos éticos**

La presente investigación se elaboró teniendo en consideración la ética profesional y honestidad de la investigadora, así como la autenticidad de la información y datos en ella. Se cumplió con informar y explicar las características y alcances de la investigación a los participantes, esto con el fin de asegurar el bienestar y dignidad de cada uno de ellos. En concordancia con los artículos 79 y 81 del Código de Ética del Psicólogo Peruano, el psicólogo asume la responsabilidad de la evaluación, en tal sentido debe salvaguardar los derechos humanos de los participantes. (Colegio de Psicólogos del Perú, 2013).

### III.RESULTADOS

#### Análisis descriptivo de los reactivos

En la tabla 2, se describe los descriptivos en cuando al puntaje promedio más bajo es reactivo 7 (M=2.75) y el más alto reactivo 4 (M=4.60); la desviación estándar va de .82 a 1.19 (ítems 5 y 12). Asimismo, se presenta los valores de la asimetría y curtosis, <+-2, Finalmente, se aprecia que los índices de correlación ítem-factor supera el .30, menos el ítem 4.

*Tabla 2 Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación ítem-factor (n=300)*

Factor	Ítem	Media	DE	g1	g2	Ítem- Factor
						r <sub>itc</sub>
Autorregulación Académica	PA2	2.88	.90	-.02	-.15	.38
	PA3	3.56	.87	-.21	-.19	.38
	PA4	4.60	.96	-1.87	1.61	.20
	PA5	3.75	.82	-.27	.15	.50
	PA8	3.71	.89	-.44	.19	.42
	PA9	3.23	.95	-.02	-.12	.50
	PA10	3.74	.97	-.31	-.60	.55
	PA11	3.59	.96	-.19	-.41	.53
	PA12	3.39	1.19	-.31	-.58	.43
Postergación de Actividades	PA1	3.16	.87	-.01	-.12	.43
	PA6	2.83	.98	-.22	-.23	.57
	PA7	2.75	.98	-.03	-.38	.59

*Nota:* DE=desviación estándar; g1=asimetría; g2=curtosis; r<sub>itc</sub>=coeficiente de correlación R corregido

### Análisis factorial confirmatorio

En la tabla 3 El instrumento de procrastinación académica presenta una estructura de 12 reactivos agrupados en dos factores subyacentes, por tanto, el AFC por medio máxima verosimilitud (ML), reporta RMSEA=.08; IC90% LI=.06; LS=.09, SRMR=.062; CFI=.88 y el índice de Tucker-Lewis TLI=.85; CMIN/DF=2.80 y AIC=198.27, Los pesos factoriales estandarizados para autorregulación académica varia de .18 a .65 y para postergación de actividades de .61 a .71 (ver figura 1).

En la tabla 3, el segundo AFC, sin el ítem 4 (.18) se aprecia RMSEA=.08; IC90% LI=.06; LS=.09, SRMR=.058, TLI=.90, CMIN/DF=2.75, AIC=164.41 (ver tabla 3). Los pesos factoriales .43 a .71 (ver figura 2).

*Tabla 3 Índices de ajuste absoluto (n=300)*

Modelo	Ajuste Absoluto			Ajuste Comparativo		Ajuste Parsimonioso		
	RMSEA	IC 90%		SRMR	CFI	TLI	CMIN/DF	AIC
		LI	LS					
M2-12	.08	.06	.09	.062	.88	.85	2.80	198.27
M2-11	.08	.06	.09	.058	.90	.90	2.75	164.41

*Nota:* M2-12=Modelo de factores específicos correlacionados, M2-11=Modelo de factores específicos correlacionados reespecificado; RMSEA=error cuadrático medio de aproximación; SRMR=residuo cuadrático estandarizado; CFI=índice de ajuste comparativo; índice de Tucker-Lewis; AIC=criterio de información de Akaike

Figura 1 Estructura factorial de factores específicos correlacionados M2-12 (n=300)

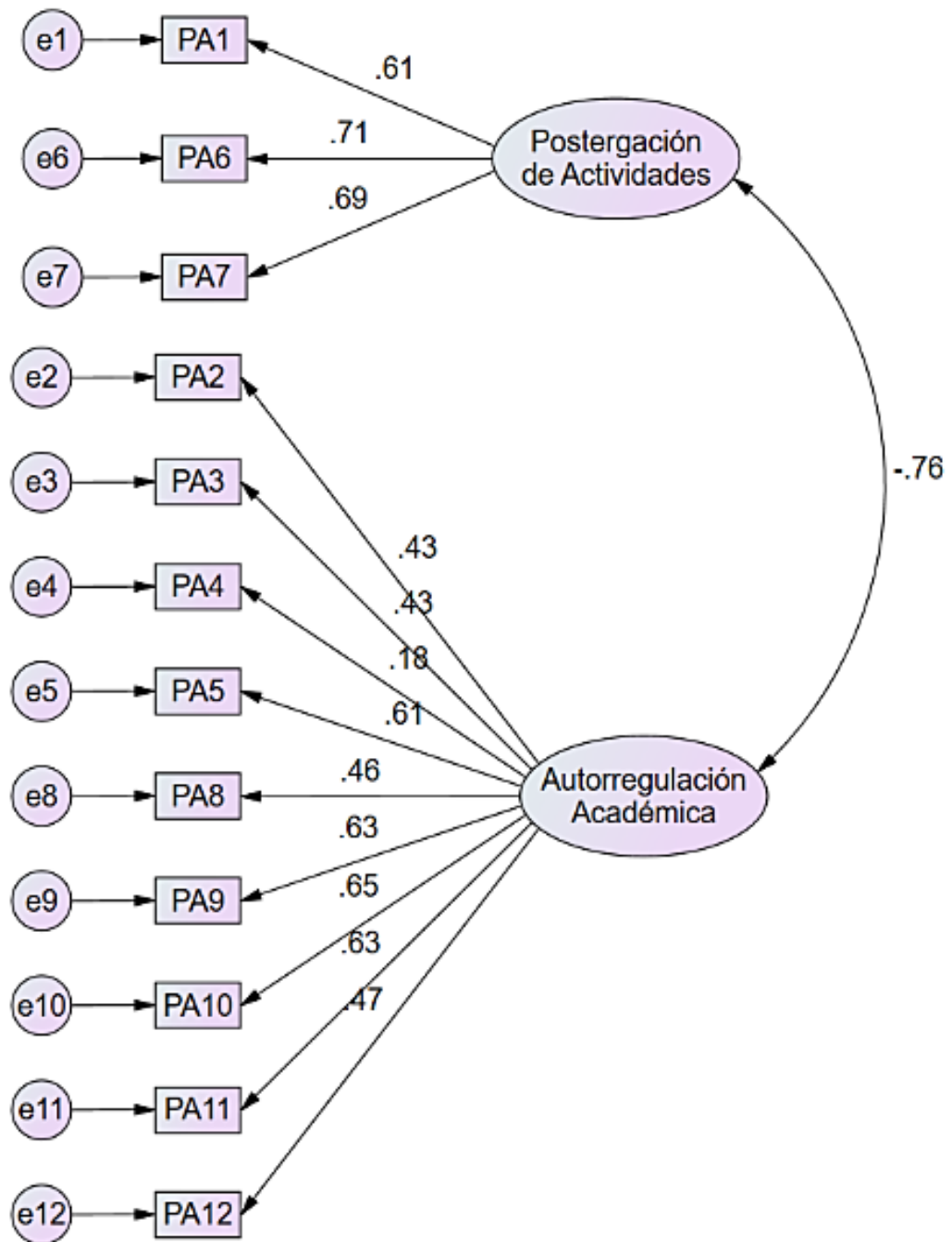
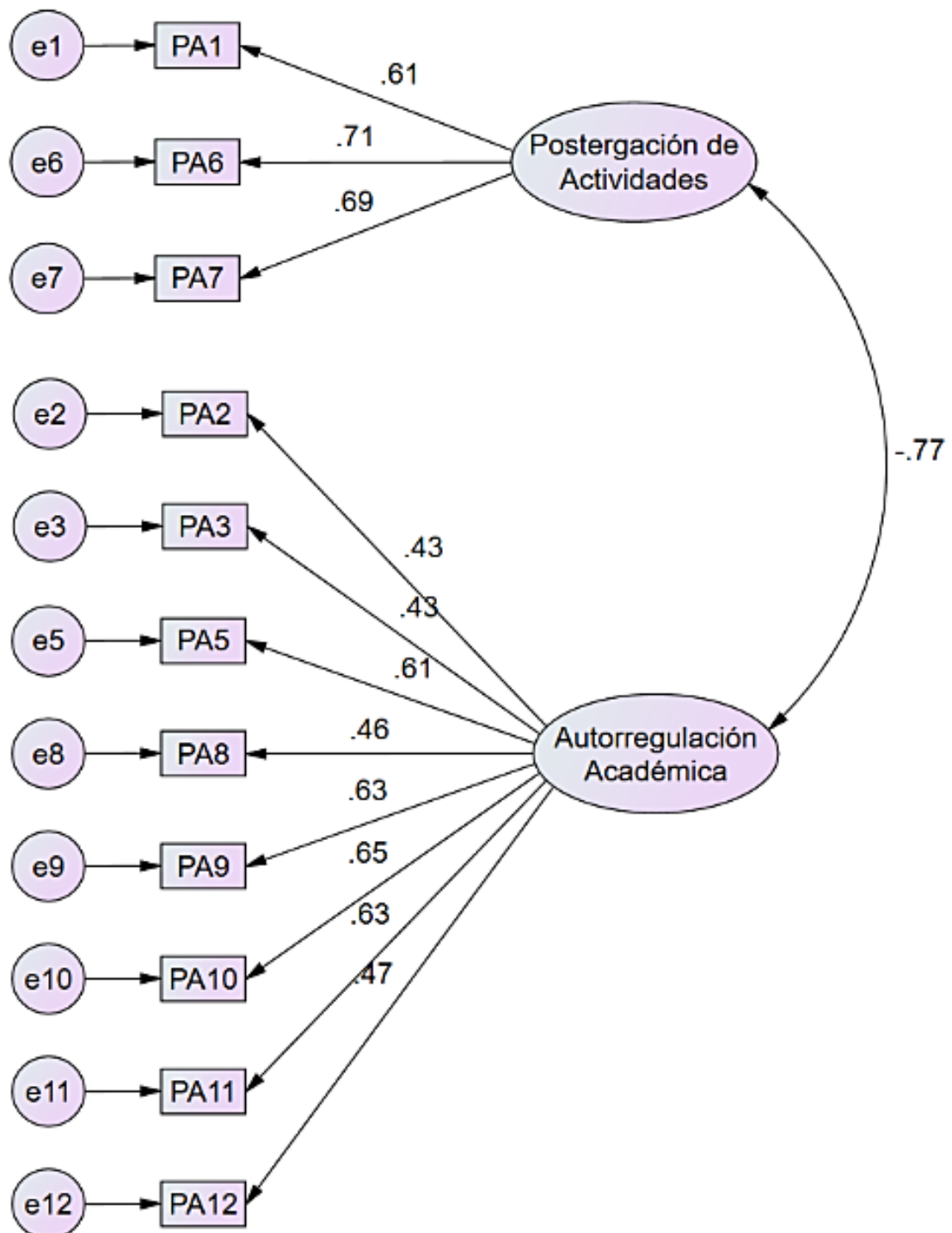


Figura 2 Estructura factorial de factores específicos correlacionados M2-11 – re especificado (n=300)



En la tabla 4, se aprecia la matriz de correlaciones en autorregulación académica varia de .08 a .40, y para postergación de .43 a .50.

*Tabla 4 Matriz de correlaciones entre ítems del instrumento (n=300)*

Ítem	2	3	4	5	8	9	10	11	12	1	6	7
2	-											
3	<b>.19</b>	-										
4	<b>.08</b>	<b>.08</b>	-									
5	<b>.26</b>	<b>.26</b>	<b>.11</b>	-								
8	<b>.20</b>	<b>.20</b>	<b>.08</b>	<b>.28</b>	-							
9	<b>.27</b>	<b>.27</b>	<b>.11</b>	<b>.38</b>	<b>.29</b>	-						
10	<b>.28</b>	<b>.28</b>	<b>.12</b>	<b>.40</b>	<b>.30</b>	<b>.41</b>	-					
11	<b>.27</b>	<b>.27</b>	<b>.11</b>	<b>.38</b>	<b>.29</b>	<b>.40</b>	<b>.41</b>	-				
12	<b>.20</b>	<b>.20</b>	<b>.09</b>	<b>.29</b>	<b>.22</b>	<b>.30</b>	<b>.31</b>	<b>.30</b>	-			
1	-.20	-.20	-.08	-.28	-.22	-.29	-.30	-.29	-.22	-		
6	-.23	-.24	-.10	-.33	-.25	-.34	-.35	-.34	-.26	<b>.44</b>	-	
7	-.23	-.23	-.10	-.32	-.25	-.33	-.34	-.33	-.25	<b>.43</b>	<b>.50</b>	-

En la tabla 5, el Omega, en autorregulación académica presenta un valor de .76, y en el mismo factor sin considerar el reactivo 4, presenta un valor de .77; y en postergación de actividades el índice de fiabilidad es de .73.

*Tabla 5 Estadísticos de fiabilidad de las puntuaciones del instrumento (n=300)*

Factores	Nº Ítems	$\omega$	IC 95%	
			LI	LS
Autorregulación académica	9	.76	.70	.81
*Autorregulación académica	8	.77	.72	.81
Postergación de actividades	3	.73	.66	.79

*Nota:* \*=factor reespecificado;  $\omega$ =coeficiente de consistencia interna Omega; IC=intervalos de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior

#### IV. DISCUSIÓN

La tesis se desarrolló en una muestra de 300 estudiantes, de ambos sexos, entre 16 y 17 años de edad de tres colegios de Trujillo, la importancia de su realización responde a la realidad socio-educativa de la población adolescente, la cual tiene el desafío de adaptarse al medio próximo (Silva, 2016), de esta manera, postergar lo académico (Álvarez, 2010) se ha convertido en una problemática nacional, al evidenciarse que el 97.1% de la población académica realiza las tareas momentos antes de ser entregadas (Marquina, et al., 2016), asimismo, la realización de trabajos, el estudiar para los exámenes, y en general las responsabilidades del entorno académico, son acciones que se postergan (Vallejos, 2015), en esta medida se debe contar con un test a favor de un abordaje basado en la evidencia, para lo cual, inicialmente se debe reportar la validez y confiabilidad mediante procedimientos que cumplan con las normas internacionales para las pruebas educativas y psicológicas (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 2014).

En tal sentido se realizó el análisis descriptivo de los ítems, donde los resultados más resaltantes, de asimetría ( $g_1$ ) y también curtosis ( $g_2$ ), de  $<+2$ , según Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás (2014) indica la presencia de normalidad univariada, como atributo que representa una media alcanzada próxima a la mediana de la escala de respuesta, asimismo la correlación ítem-factor reporta valores de .20 a .59, de apreciación aceptable a muy bueno, en cuanto a la correlaciones de ítems (Kline, 1998; Elosua y Bully, 2012).

A partir de estos hallazgos iniciales se realizó la técnica del análisis factorial confirmatorio, mediante el método de máxima verosimilitud, el cual responde a la presencia de normalidad univariada como requisito para su utilización (Medrano y Núñez, 2017), para el modelo teórico se obtiene tres grupos de índices, en el absoluto, por medio del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) de .08, el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) de .062, refieren un error aceptable de la matriz teórica a la matriz de los datos poblacionales y muestrales, respectivamente, asimismo, el ajuste comparativo, por el ajuste comparativo (CFI) de .88, refiere que un ajuste carente del modelo teórico a la matriz observada, lo cual se reafirma por el

índice de Tucker-Lewis (TLI) de .85, en el tercer grupo, se menciona al ajuste parsimonioso, por el índice chi cuadrado sobre grados de libertad (CMIN/DF) de 2.80, que refiere una buena calidad, pero en el ajuste global (Escobedo, Hernández, Estebane y Martínez, 2016).

Debido a estos resultados iniciales, se realizó un segundo análisis factorial confirmatorio sin considerar el reactivo 4 de autorregulación académica debido a un valor en su carga factorial estandarizada inferior a .30 (Fernández, 2015), los resultados obtenidos evidencian un RMSEA=.08, SRMR=.058, asimismo un CFI=90, TLI=90, además el CMIN/DF=2.75, resultados que refiere un buen ajuste del modelo propuesto al modelo estimado, asimismo el criterio de información de Akaike (AIC) de 164.41, en comparación al AIC=198.27 del modelo teórico distingue una mayor calidad en el modelo re-especificado (Escobedo, et al., 2016) ello se evidencia en cargas factoriales estandarizadas en autorregulación académica de .43 a .65, y en postergación de actividades de .61 a .71, en criterio de Fernández (2015) son óptimas, para referir el grado de aporte de la variable observada al factor subyacente, en cuanto a la covarianza el valor de -.77 reafirma el supuesto teórico e divergencia entre constructos, ubicándose dentro de los parámetros esperados, por último la matriz de correlaciones de tipo pearson, manifiestan la ausencia de multicolinealidad <.85, de esta manera los reactivos presencia una correlación que no es redundante al constructo teórico (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013).

Estos resultados, acorde a Cupani (2012) refieren que el modelo teórico no cumple con los requisitos necesarios para ajustarse a la muestra de estudio, teniendo como causante el ítem 4 que reporta un peso factorial por debajo de lo admisible, por ello el modelo propuesto por la re-especificación, donde se suprime este reactivo, es una opción viable para la estructura interna, la cual, según Elosua (2003) asegura que los reactivos correspondan a la variable, para su caracterización dentro de una determinada población, a pesar de ello, para Alarcón (2013) es necesario asegurar otras evidencias de validez antes de suprimir un ítem, como es la fuente basada en el contenido, de esta manera, se cumple con los requisitos psicométricos para modificar un test acorde a una población de interés, constituyendo este apartado, parte de las recomendaciones para el continuo desarrollo de la Escala.



Por último, se identificó la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo, para lo cual se recurrió al reporte del coeficiente omega, por ser una opción viable frente a otros coeficientes de fiabilidad (Ventura-León y Caycho-Rodriguez, 2017), en este sentido la fiabilidad alcanzada tanto para el modelo teórico y el modelo propuesto, se ubican por encima de .65 lo cual refiere una fiabilidad aceptable, de esta manera, indica el grado de estabilidad de la estructura del instrumento, en una serie continuadas de aplicaciones (Campo-Arias y Oviedo; Prieto y Delgado, 2010).

De esta manera, se distingue, la eliminación del ítem 4 descrito como “Asisto regularmente a clase” se atribuye a la comprensión del reactivo, debido que acorde a cada estudiante su percepción es distinta, en lo referido a “asisto regularmente”, aún más si refiere su correspondencia al factor autorregulación académica, su orientación debió ser “asisto siempre a clase”, de esta manera en el modelo propuesto, al ser suprimido existe un buen ajuste a la muestra de estudio, además que la confiabilidad se observa beneficiada, constituyendo un aporte relevante a la estructura interna del instrumento, en cuanto a la metodología, asimismo en la teoría referida a su constructo, que a largo plazo permite una praxis oportuna (Lloret, et al., 2014).

Finalmente, ante la luz de los hallazgos, el estudio evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo, presenta un aporte a la metodología de la investigación, no solo como antecedente, además, referente en procedimientos estadísticos acorde a las normativas internacionales, asimismo a nivel teórico genera una revisión original sobre la procrastinación académica como variable de interés, a nivel práctico su contribución se genera a largo plazo, para una praxis dentro del área de evaluación psicológica, teniendo en cuenta dentro de la población accesible (Ventura-León, 2017) asegurar la validez basada en la estructura interna, debido a los hallazgos obtenidos, asimismo la fuente basada en la relación con otras variables, y por último la propiedad de la equidad, para su utilización en la práctica (American Educational Research Association, et al., 2014), lo cual contribuirá a la población de estudio, generando su impacto a nivel social.

## V. CONCLUSIONES

- Se determinó las evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una muestra de 300 estudiantes, de ambos sexos, entre 16 y 17 años de edad de tres colegios privados del distrito de Trujillo.
- Se identificó las evidencias de validez basadas en la estructura interna por medio del análisis factorial confirmatorio, para el modelo teórico reporta RMSEA=.08, SRMR .062, CFI=.88, TLI=.85, CMIN/DF= 2.80, AIC=198.27, en el modelo propuesto RMSEA=.08, SRMR=.058, CFI=.90, TLI=.90, CMIN/DF=2.75, AIC=164.41, con cargas factoriales estandarizadas  $>.30$ , que refiere un buen ajuste del modelo propuesto al estimado.
- Se identificó la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo, por medio del coeficiente omega alcanza valores tanto para el modelo teórico como el estimado  $>.65$ , que refiere una fiabilidad aceptable.

## **VI. RECOMENDACIONES**

- Realizar la validez basada en el contenido, para la valoración de la pertinencia del ítem 4 al factor autorregulación académica, posterior a ello conllevar nuevamente el estudio de la estructura interna.
- Obtener la validez llamada la relación con otras variables, que permite contribuir al desarrollo de la Escala de Procrastinación Académica, por convergente, con demora académica, desmotivación académica, y por divergente, con variables como expectativas de futuro, metas de vida, desarrollo académico, entre otros.
- Estimar, fiabilidad por test-retest el cual permite obtener la confiabilidad en un periodo no menos de tres meses, constituyendo un procedimiento que contribuye al desarrollo psicométrico del test.

## VII. REFERENCIAS

- Akinsola, M. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia journal of mathematics, science & technology education*, 3 (4), 363-370.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2<sup>da</sup> ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Andrade, N. (2017). La motivación y la procrastinación en matemática. *Revista Científica Hallazgos*. 21, 2(1), 1-10.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (5o ed.). Caracas: Episteme.
- Baker, H. (1979). The conquering hero quits: narcissistic factors in underachievement and failure. *American Journal Psychotherapy*, 33(3), 418-427.
- Barraza, A. y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento*, 9(1), 75-99.
- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Blanco, R. (2017). *Resumen del análisis de la relación entre variables e introducción al análisis psicométrico*. Recuperado de

[http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/059\\_psicometricas1/tecnicas\\_psicometricas/archivos/fl.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/fl.pdf)

- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination, A structural equation model*. (Tesis de Maestría). The University of Guelph, Canadá.
- Campo, A. & Oviedo, H. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombia de psiquiatría*, 4, 572-580.
- Colegio de Psicólogos del Perú (2013). *Código de Ética Profesional del Psicólogo Peruano*. Lima.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1(1), 186-199.
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Elosua, P. (2003). *Sobre la Validez de los test*. *Psicothema*, 15(2), 315-321
- Elosua, P. & Bully, G. (2012). *Prácticas de Psicometría: Manual de Procedimiento* (1<sup>ra</sup> ed.). Vasco: Universidad de Vasco.
- Escobedo, M. Hernández, J. Estebane, V. & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22.
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66.
- Ferrando, P. y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje. *Profesorado*, 16 (1), 203 – 222

- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. (1ª. ed.) Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- González, N. y Martín, R. (2012). *Introducción a la modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales: uso del programa AMOS*. España: Universidad de León.
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Guzmán, D. (2013). *Procrastinación: Una mirada clínica*. Barcelona: UAB.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación*. (5ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Kalechstein, P., Hocevar, D., Zimmer, J. & Kalechstein, M. (1989). Procrastination over test preparation and test anxiety. *Advances in test anxiety research*, 6, 58-62.
- Kline, P. (1998). *The new psychometrics: science, psychology and measurement*. London: Routhledge.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Marquina, R., Gomez, L., Salas, C., Santibañez, S., y Rumiche, R. (2016). Procrastinación en universitarios de Lima Metropolitana. *Rev. Perú. Obstet. Enferm.*, 12(1), 1-7.
- McCown, W., Ferrari, J. & Johnson, J. (1991). Dilación, rasgo en los hijos adultos autodenominados de bebedores excesivos, un estudio exploratorio. *Revista de Personalidad y Conducta Social*, 4(6), 147-151.
- Medrano, L. & Núñez, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 1-21.

- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Pérez, E., Medrano, L. & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Piemontesi, S., Heredia, D. Furlan, L., Sánchez, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89–96.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Real Academia Española de la Lengua (2017). *Procrastinar*. RAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UG7vw1A>
- Riveros, A. (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria*, 19(1), 1-11.
- Romo, M. (2017). *Cómo hacer de la procrastinación tu aliado*. Recuperado de <http://www.martaromo.es/2017/10/31/como-hacer-de-la-procrastinaciontu-aliado/>
- Rothblum, E., Solomon, J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33, 387-394.
- Sáez, L. (2014). *Procrastinación, un análisis psicoeducativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(51), 87–94.
- Sánchez, H. y Reyes, C., (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Lima, Perú: Visión Universitaria.

- Schouwenburg, H. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European journal of personality*, 6, 225-236.
- Silva, I. (2016). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination, Frequency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of counseling psychology*, 31, 504-510.
- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). I'll go to therapy, eventually, Procrastination, stress, and mental health. *Personality and individual differences*, 49, 175-180.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación: por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. México: Grijalbo.
- Tuckman, B. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291-298.
- Valdés, M. y Pujol, L. (2012). *Autorregulación académica*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Ventura-León, J. & Caycho-Rodriguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 25(1), 625-627.
- Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1). Recuperado de <https://doi.org/10.20882/adicciones.962.1>



- Wambach, C., Hansen, G. & Brothen, T. (2001). Procrastination, personality and performance. *Nade selected conference papers*, 7, 63-66.
- Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación del self –regulación de perspectiva. *Revista de educación Psicológica*, 95 (1), 179 -187.

## ANEXOS

### EPA - Escala de Procrastinación Académica

Domínguez, Villegas y Centeno (2014)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según los últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre

		N Nunca	CN Casi Nunca	AV A veces	CS Casi siempre	S Siempre
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clase					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

## DECLARACIÓN DE TESTIGO INFORMADO

Conste por el presente documento que:


Yo José Luis Huamán Avila a cargo de los alumnos del 5<sup>to</sup> año del nivel secundario de la Institución Educativa C.E.P. Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, soy testigo que la señorita María Ysabel Zegarra Cruz, quien es alumna del XI ciclo de la escuela académica profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, ha brindado la información pertinente acerca de su tesis titulada "*Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en estudiantes de colegios privados del distrito de Trujillo*". Asimismo, ha explicado y resuelto las dudas a los alumnos participantes. Por ello y tomando en consideración los alcances y la finalidad de la evaluación, así como la confidencialidad y su uso, la cual es sólo con fines académicos; presto mi conformidad y decido participar como testigo de su realización.



DNI: 40115851



Huella Digital

 <b>UCV</b> UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS          EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV</b>	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo Maria Isabel Legaria Cruz, identificado con DNI N° 44740729, egresado de la Escuela Profesional de ..... de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo ( ) la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Evidencias de Validez y Confiabilidad de la escala de predestinación académica en Estudiantes de colegios privados", en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

  
 FIRMA

DNI: 44740729

FECHA: 30. de Septiembre del 2019.

			
Revisó	Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC/	Revisó	Aprobó
	Repositorio Institucional UCV		Repositorio Institucional UCV

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus Virtual Trilce serán considerados como COPIA NO CONTRIBUIDA.